

УДК 37.013

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. С. Маскина

*федеральное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний»,
доцент кафедры математики
и информационных технологий управления,
кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
e-mail: mariya_maskina@mail.ru*

Любая деятельность человека не может осуществляться без коммуникации, однако в деятельности педагога она из второстепенного, опосредованного фактора перерастает в функциональную категорию, становясь главным инструментом педагогического воздействия. Поэтому грамотно выстроенное педагогическое общение позволяет не только реализовать образовательную и воспитательную функции обучения, но и решить практически все педагогические задачи [1].

Даже в обыденной жизни при взаимодействии людей огромное значение имеет знание их индивидуальных психологических особенностей, которыми один человек отличается от других, от так называемой усредненной нормы. Если это отличие становится значительным, то начинают говорить о психических отклонениях. Однако не существует резкого перехода от нормы к патологии, их границы размыты и существуют акцентуации характера, которые А. Е. Личко определяет как «крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [2].

В зависимости от степени выраженности реакций человека выделяют явную и скрытую формы акцентуации, когда неадекватные реакции возникают только при определенном рода психических травмах, в некоторых трудных ситуациях, а именно лишь тогда, когда они адресуются к «месту наименьшего сопротивления», к «слабому звену» данного типа характера. Любые другие трудности и потрясения, не задевающие этой ахиллесовой пяты, не приводят к нарушениям и переносятся стойко. При каждом типе акцентуации имеются свойственные ему, отличные от других типов, «слабые места».

Обычно акцентуации возникают в подростковом возрасте и постепенно сглаживаются в процессе взросления. Именно в этот непростой возрастной период особенно важно тщательно выбирать методы и средства педагогического воздействия на обучающегося. Поэтому педагог должен знать о наличии акцентуаций у своих воспитанников, помнить, какие «слабые места» свойственны каждому типу акцентуации, и учитывать их при выстраивании системы педагогического общения.

Впервые наиболее полная классификация акцентуаций характера не только душевнобольных, но и вполне здоровых людей была проведена немецким неврологом Карлом Леонгардом, который выделил 12 типов [3]. С целью выявления этих типов акцентуаций характера Х. Шмишекком был разработан специальный тест, переведенный на многие языки мира и носящий его имя [4]. В нашей стране данной проблематикой занимались П. Б. Ганнушкин и А. Е. Личко. Классификации А. Е. Личко и К. Леонгарда являются на данный момент наиболее подробными и популярными. В таблице 1 приведено сопоставление этих классификаций параллельно с типами акцентуаций, выявляемых тестом Х. Шмишека.

Таблица 1

| К. Леонгард | А. Е. Личко | Х. Шмишек |
|-------------------------------------|---------------------|------------------|
| — | гипертимный | гипертимный |
| — | циклоидный | циклотимный |
| лабильный | лабильный циклоид | эмотивный |
| демонстративный | истероидный | демонстративный |
| сверхпунктуальный | психастенический | застревающий |
| ригидно-аффективный, неуправляемый | эпилептоидный | возбудимый |
| интравертный | шизоидный | педантичный |
| боязливый | сенситивный | тревожный |
| неконцентрированный, неврастеничный | астеноневротический | дистимичный |
| экстравертный | конформный | — |
| слабовольный | неустойчивый | — |
| — | — | экзальтированный |

В своей педагогической деятельности автору постоянно приходится общаться с обучающимися младших курсов, поэтому для построения адекватной системы общения автором был проведен эксперимент в двух учебных группах Академии ФСИН России, выбор которых был обусловлен рядом причин. Во-первых, именно в них была сравнительно низкая успеваемость. Во-вторых, они являют собой некоторую противоположность: в одной значительно больше девушек (из 25 человек всего 4 юношей), а во второй большинство составляли юноши

(15 из 25). В силу преобладания более активных и подвижных в этом возрасте юношей проблема дисциплины в первой группе стояла очень остро, причем различные преподаватели отмечали полное нежелание учиться у одних и тех же курсантов.

В качестве другой экспериментальной группы были выбраны обучающиеся, с которыми проблема поддержания дисциплины не стояла так остро, но педагоги нередко отмечали вялость, пассивность, равнодушие большинства девушек и, как следствие, невнимательность и рассеянность на занятиях. Перечисленные особенности характера могли предполагать и наличие соответствующей акцентуации, что и определило выбор этой группы для исследования.

Обучающиеся двух групп прошли тест Х. Шмишека, результаты которого приведены в таблице 2.

Таблица 2

| Выявленный тип акцентуации | Количество человек | |
|----------------------------------|--------------------|----------------|
| | группа юношей | группа девушек |
| Нет акцентуации | 8 | 9 |
| Тенденция к гипертимному типу | 4 | 1 |
| Тенденция к застревающему типу | — | 3 |
| Тенденция к лабильному типу | 2 | 3 |
| Гипертимный тип | 3 | 1 |
| Экзальтированный тип | 4 | 2 |
| Гипертимно-экза́льтированный тип | 4 | — |
| Застревающий тип | — | 2 |
| Демонстративный тип | — | 2 |
| Лабильный тип | — | 2 |
| ИТОГО | 25 | 25 |

Как видно из таблицы 2, около половины первой группы (11 из 25) имеют либо ярко выраженную гипертимную акцентуацию, либо тенденцию к ней. Кроме того, 7 человек обладают еще экзальтированной акцентуацией, других акцентуаций не выявлено. Не удивительно, что при таком количестве гипертимов большинство педагогов жалуются на неугомонность и непоседливость отдельных обучающихся и хроническую недисциплинированность всего коллектива. Даже один ярко выраженный гипертим может создать проблему дисциплины в группе, и тем более если их 7, и каждый борется за лидерство в своей микрогруппе (одного общепризнанного лидера в группе нет).

Во второй группе кроме гипертимного и экзальтированного типов акцентуаций (которые не столь ярко представлены) выявлено еще по два человека, имеющих лабильную или застревающую акцентуации, и по три, обладающих тенденцией к этим акцентуациям.

По результатам эксперимента и личного опыта работы в данной учебной группе педагогическому коллективу были предложены следующие рекомендации. Занятие будет проходить более плодотворно, если в ходе контроля знаний и умений обучающихся хотя бы часть гипертимов будет работать над индивидуальным заданием [5]. Также для этого контингента хорошо проходит организация мини-проектов [6] или работа в малых группах, особенно если координатором деятельности в каждой микрогруппе назначить гипертима [7].

Во второй группе 10 из 25 опрошенных легко уязвимы в силу наличия лабильной или застревающей акцентуаций. И, слыша постоянные упреки в свой адрес со стороны педагогов, они еще больше расстраиваются, у них опускаются руки, и пропадает желание вообще что-либо делать. Поэтому для этих обучающихся необходимо организовать повторение основных моментов ранее пройденного материала, причем желательно в форме деловой или ролевой игры.

Таким образом, перед педагогом стоит задача своевременно выявить акцентуацию характера подростка, уметь почувствовать его эмоциональное состояние, знать писанные и неписанные правила поведения в различных ситуациях при взаимодействии с данным типом акцентуации.

В профессиональной деятельности педагога систематически появляются нестандартные педагогические ситуации, в ходе решения которых реализуется следующая последовательность действий:

- 1) анализ ситуации;
- 2) перебор возможных вариантов ее решения, который осуществляется весьма оперативно, что является спецификой педагогического общения;
- 3) выбор оптимального приема или метода;
- 4) организация воздействия.

И хотя первые два шага решения педагогической ситуации порой не осознаются, они все равно присутствуют. Осознанно или неосознанно, педагог обязан выстроить способ общения, адекватный найденному методу воздействия. Именно через этот способ и реализуется само педагогическое воздействие. Таким образом, после выбора метода воздействия педагог должен организовать непосредственное воздействие через коммуникацию со своими воспитанниками.

Так как стадиями педагогического процесса являются замысел, воплощение замысла, анализ и оценка, то аналогично выделяются соответствующие им этапы педагогической коммуникации:

- 1) моделирование предстоящего общения с учебной группой или классом при подготовке к занятию (прогностический этап);
- 2) организация непосредственного общения (начальный период общения);

3) управление общением в процессе его моделирования;

4) анализ реализованной системы общения и ее моделирование на будущее [8].

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что только с учетом индивидуальных психологических особенностей обучающихся возможно создать общую структуру процесса профессионально-педагогического общения, для реализации которой требуется создание педагогических ситуаций, которые бы стимулировали самообразование и самовоспитание личности. В этих ситуациях:

преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность и другие);

создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей учащихся;

осуществляется социально-психологическая коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств (речь, мыслительная деятельность и другие) [8].

Таким образом, в работе грамотного педагога общение является и способом реализации образовательного процесса, и социально-психологическим инструментом решения воспитательных задач, и средством организации взаимодействия между учителем и его воспитанником, обеспечивающим оптимальное развитие процессов обучения и воспитания [9]. Поэтому в своей работе педагог должен реализовать все перечисленные функции общения, выступая и как транслятор новых знаний, и как психолог, стремящийся познать другого человека (или группу людей), и как организатор групповой работы и взаимоотношений внутри коллектива.

Список основных источников

1. Маскина, М. С. Интегральный критерий оценки качества математического образования выпускника школы / М. С. Маскина, М. И. Купцов, В. В. Теняев // Профильная школа. – 2016. – № 3. – Т. 4. – С. 46–52. [Вернуться к статье](#)

2. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко // Психология индивидуальных различий ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : Издательство МГУ, 1982. – С. 288–318. [Вернуться к статье](#)

3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-н/Д : Феникс, 2000. – 544 с. [Вернуться к статье](#)

4. Коломинский, Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М. : Наука, 1975. [Вернуться к статье](#)

5. Моисеев, С. А. Организация самостоятельной работы при изучении дисциплин математического цикла / С. А. Моисеев, М. С. Маскина // Информационные технологии и математические методы в деятельности УИС и образовании : материалы межвуз. круглого стола. – Рязань, 2014. – С. 45–50. [Вернуться к статье](#)

6. Купцов, М. И. Применение метода проектов при преподавании математических дисциплин для экономических специальностей / М. И. Купцов, М. С. Маскина // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2017. – Т. 6. – № 1. – С. 77–81. [Вернуться к статье](#)

7. Моисеев, С. А. Работа в малых группах как интерактивная форма обучения / С. А. Моисеев, М. С. Маскина // Информационные технологии и математические методы в деятельности УИС и образовании : материалы межвуз. круглого стола. – Рязань, 2014. – С. 50–53. [Вернуться к статье](#)

8. Канн-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В. А. Канн-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с. [Вернуться к статье](#)

9. Соответствие специальных профессиональных компетенций ФГОС ВПО требованиям профессионального стандарта педагога / М. И. Купцов [и др.] // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. – 2015. – № 3. – С. 24–27. [Вернуться к статье](#)